

Зорькина Ольга Сергеевна

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СТУДЕНТАХ «НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ»:
К ВОПРОСУ О ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ**

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме уровня подготовленности выпускников средней общеобразовательной школы к поступлению в высшие учебные заведения. Описываются результаты анализа представлений педагогов и психологов о «студентах нового поколения» в сравнении с классическими характеристиками студенчества как самостоятельной психосоциальной группы со специфическими возрастными характеристиками в юности.

В работе предпринимается попытка определить аспекты, описывающие готовность/неготовность к учебной деятельности в вузе с позиций когнитивных, психосоциальных и личностных особенностей современных студентов. Приводятся данные эмпирического исследования личностных особенностей студентов первого курса ФГБОУ ВО «Новосибирского государственного педагогического университета» как предпосылок успешного (либо отягощенного трудностями) вузовского обучения, а именно: структуры мотивации учебной деятельности, уровня личностной и ситуативной тревожности, степени выраженности отдельных аспектов саморегуляции личности – умения планировать, моделировать и программировать свою деятельность, гибко подстраиваться под ее изменяющиеся условия, самостоятельно принимать решения и оценивать результаты; отдельных компонентов социально-психологической адаптированности (принятия себя и других, эмоциональный комфорт, внутренний контроль и др.). Делается вывод о необходимости адаптации профессорско-преподавательского состава к индивидуально-психологическим особенностям современного студенческого контингента и выработки более гибких траекторий учебного процесса, в рациональных пропорциях сочетающих классические и интерактивные методики преподавания учебных дисциплин.

Ключевые слова: высшая школа, личностные характеристики студента, мотивация учебно-профессиональной деятельности, психический инфантилизм, коммуникативное поведение, психологическая готовность студента к обучению в вузе, личностная саморегуляция, социально-психологическая адаптация.

Zorkina Olga Sergeevna

**REPRESENTATIONS ABOUT STUDENTS OF THE “NEW GENERATION”:
TO THE QUESTION ABOUT YOUTH AGE AND PSYCHOLOGICAL
READINESS FOR LEARNING AT THE UNIVERSITY**

Abstract. The article is devoted to the current problem of the level of preparedness of graduates of secondary schools for entering higher educational institutions. The results of the analysis of the ideas of teachers and psychologists about “students of a new generation”

Зорькина Ольга Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», olgasergeevnazorkina@gmail.com, Новосибирск, Россия

Zorkina Olga Sergeevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, olgasergeevnazorkina@gmail.com, Novosibirsk, Russia

are described in comparison with the classical characteristics of students as an independent psychosocial group with specific age characteristics in their youth.

The work attempts to identify aspects that describe the readiness/unpreparedness for educational activities at the university from the standpoint of the cognitive, psychosocial and personal characteristics of modern students. The data of an empirical study of the personal characteristics of first-year students of “Novosibirsk State Pedagogical University” are presented as prerequisites for successful (or burdened by difficulties) university education, namely: the structure of motivation for educational activity, the level of personal and situational anxiety, the severity of certain aspects of personality self-regulation - skills plan, model and program their activities, flexibly adapt to its changing conditions, make decisions and evaluate the results itself; individual components of socio-psychological adaptation (accepting oneself and others, emotional comfort, internal control, etc.). The conclusion is drawn about the need to adapt the teaching staff to the individual psychological characteristics of the modern student body and to develop more flexible trajectories of the educational process, in rational proportions combining classical and interactive teaching methods of academic disciplines.

Keywords: higher school, personal characteristics of the student, motivation of educational and professional activities, mental infantilism, communicative behavior, psychological readiness of the student to study at the University, personal self-regulation, social and psychological adaptation.

Актуальность рассматриваемой в этой статье проблемы обусловлена произошедшим несколько лет назад вынужденным переходом высших учебных заведений на Болонскую систему образования. Внедрение в образовательный процесс ФГОС третьего поколения, а в настоящий момент и ФГОС «три плюс», ставит перед профессорско-преподавательским составом задачу перестройки, обновления образовательных технологий, выработки новых подходов к обучению студентов «нового времени». Этот вопрос сейчас стоит чрезвычайно остро, а некоторыми преподавателями воспринимается даже болезненно, поскольку они не могут принять изменения и «примириться» с некоторыми психологическими особенностями современных студентов и их новыми запросами и ориентирами в отношении процесса учебной деятельности. «Имеет место девальвация и деградация высшего образования в целом и современного студенческого контингента в частности», – в таком ключе высказываются о сегодняшнем положении дел в вузах отдельные преподаватели. Они сетуют на то, что абитуриенты поступают на факультеты со слабой базовой школьной подготовкой. «Жертвы ЕГЭ» – это словосочетание уже прочно вошло в педагогический лексикон. По мнению преподавателей, уровень школьной подготовки у отдельных студентов первого курса настолько низкий, что вызывает уже не досаду и раздражение, а беспокойство и жалость.

Классическая высшая школа с ее подходами к преподаванию перестала соответствовать уровню подготовленности вчерашних выпускников средней школы и идет иногда вразрез с их запросами и представлениями об учебном процессе в вузе. Инновационные же, интерактивные методы, как показывает практика, принимаются и используются далеко не всем ППС вузов [7], так как у некоторой части педагогов есть сомнения в их образовательной эффективности по сравнению с традиционной лекционно-семинарской системой.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что студенчество как исторически уникальная психосоциальная категория, которая была выделена в 1960-х гг. ленинградской научной школой под руководством Б. Г. Ананьева при исследовании

психофизиологических функций взрослых людей, за последние несколько десятилетий претерпела колоссальные метаморфозы в своей психологической организации согласно общей логике общероссийских социальных и культурных изменений.

В связи с этим автор настоящей статьи задается целью кратко проанализировать и обобщить классические взгляды на студенчество как категорию со своими специфическими психосоциальными и возрастными характеристиками и сравнить с современными представлениями педагогов и психологов, работающих со студенческим контингентом.

В классической возрастной психологии в качестве базовых личностных характеристик студентов традиционно рассматривают экзистенциальный кризис, следствием преодоления которого становится чувство индивидуальности и формирование целостной Эго-идентичности. Ведущей деятельностью этого возраста является деятельность учебно-профессиональная, в которой происходит профессиональное самоопределение будущего молодого специалиста. По мнению И. А. Зимней, классический студент характеризуется высоким образовательным уровнем, активным потреблением культурных ценностей, высокой познавательной мотивацией, стремлением к самостоятельному научному поиску и являет собой гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости [3, с. 239]. Студенчество как самостоятельная психосоциальная группа характеризуется высокой социальной и политической активностью; гибкостью, открытостью всему новому. Именно в юношеском возрасте человек имеет максимальную работоспособность и тенденцию к раскрытию своего творческого потенциала.

Описывая психосоциальное развитие в этот период онтогенеза, Э. Эриксон [10], вводит понятие психосоциального моратория, трактуемое как некая «отсрочка», запаздывание в принятии молодым человеком на себя обязательств взрослого. «Данный период характеризуется избирательной снисходительностью со стороны общества и вызывающей беззаботностью со стороны юности...» [10, с. 167]. Молодой человек «примеряет» на себя различные аспекты Эго-идентичности, определяя, насколько они приемлемы обществом и им самим. Д. Шеффер, основываясь на концепции Э. Эриксона, утверждает, что лишь «... во время учебы в университете... молодые люди и девушки переходят от диффузного или незрелого статусов к статусу моратория, а затем достигают чувства идентичности...» [9, с. 650]. При этом, по мнению Д. Шеффера, «многие студенты регрессируют со стадии достижения идентичности до стадии моратория или даже... до стадии диффузной идентичности [9, с. 653–654]. Думается, что в этой связи уместно будет упомянуть вопрос о формировании в студенческом возрасте аспекта профессиональной идентичности. Эмпирическое исследование студентов факультета иностранных языков педагогического университета, целью которого как раз и являлось выявление особенностей становления профессиональной идентичности, позволило прийти к выводу, что у подавляющего большинства студентов на среднем этапе обучения (3 курсе) ярко выражен ее мораторий – то есть кризис выбора профессии, когда студент остро осознает проблему выбора, но к окончательному варианту ее решения пока не пришел [5].

В учебном пособии по психологии развития человека В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева описывается явление, которое принято называть «кризисом первого курса» [8]. Его в большей или меньшей степени переживают все начинающие студенты, даже те, кто поступил в высшее учебное заведение осознанно и именно на то направление, на которое хотел. Авторы отмечают трудности процесса адаптации

к вузу в связи со сменой учебного коллектива; с неумением студента регулировать собственное поведение и деятельность без привычного со школьных времен контроля педагогов и родителей; с неспособностью быстро и самостоятельно справиться с организацией режима труда и отдыха в условиях вузовского обучения и т. п. В связи со всем вышеизложенным В. И. Слободчиковым и Е. И. Исаевым вводится такое понятие, как «неподготовленность к обучению в вузе» [8, с. 321].

Таким образом, человек в описываемый возрастной период, находясь в социальном статусе студента и выполняя предписанную этим статусом роль, проходит через нормативный возрастной кризис, реализуясь в процессе учебно-профессиональной деятельности, выходит на новую ступень когнитивного и личностного развития. Однако, как уже было сказано ранее, в современной ситуации реформ образования среди педагогов высшей школы дискутируется вопрос о «деградации» по отдельным направлениям психического развития. Так, согласно данным опроса, проведенного М. П. Полевой и ее сотрудниками [7], лишь небольшая часть обследованного ими преподавательского состава вузов г. Москвы считает нынешнее поколение студентов не изменившимся в худшую сторону, а просто другим. Так, по мнению этой части выборки, студенты стали более самостоятельны, раскованны, открыты в общении; более компетентны в использовании информационных технологий; проявляют большую заинтересованность в будущей профессии. Однако больше половины опрошенных преподавателей (от 56,5 до 66,7 % по разным столичным вузам) считают современных студентов «обучающимся поколением более низкого качества», которое отличается узким кругозором, потребительским отношением к жизни, недостаточным знанием истории, низким базовым школьным образованием, сниженным, по сравнению с предыдущими поколениями молодежи, уровнем интеллектуальных способностей. По мнению этой категории педагогов, у подавляющего большинства учащихся вузов отсутствует учебная мотивация, критичность оценивания своих возможностей в деятельности, но при этом наблюдается инфантильность и безответственность при выполнении учебных обязанностей.

Одна из первых узкоспециальных и наиболее известных на данный момент работ, посвященных трудностям адаптации к условиям обучения в высшей школе, является статья Е. Р. Исаевой [6]. В ней автор рассматривает проблему появления в вузе «студентов нового поколения» со специфическими личностными качествами и запросами относительно образовательного процесса, что обусловлено реформами системы среднего общего образования. Е. Р. Исаева описывает результаты психодиагностического исследования первокурсников ГБОУ ВПО «Санкт-Петербургского Государственного медицинского университета им. академика И. П. Павлова Минздравоохранения РФ», которое позволило составить собирательный психологический портрет начинающего современного студента. Анализ этого портрета предоставляет читателю возможность сделать неутешительные выводы: студенты исследуемой выборки характеризуются сниженными механизмами саморегуляции; они беспечны, импульсивны, не умеют без контроля извне организовать свое время, планировать деятельность, в том числе учебную, не прилагают достаточно волевых усилий для выполнения социальных требований. Именно по этим причинам, как считает Е. Р. Исаева, у студентов может наблюдаться снижение продуктивности занятий при отсутствии контроля и регулярных внешних проверок, особенно при увеличении объема учебной работы. Также, согласно интерпретации автором данных психодиагностики, первокурсники обладают высоким уровнем личностной тревожности и низкой стрессоустойчивостью, что дает ощущение беспомощности

и требований опеки и руководящей помощи со стороны взрослых (куратора учебной группы, преподавателей отдельных учебных дисциплин). Кроме того, Е. Р. Исаева, основываясь на наблюдении за учебным процессом и беседах с коллегами-преподавателями, делает вывод о трудностях «реальной» коммуникации современных молодых людей, которые в повседневных ситуациях заменяют ее более привычной «виртуальной» коммуникацией, а потому во время аудиторных занятий испытывают трудности с устной презентацией своих интеллектуальных наработок преподавателям и коллегам. Еще один важный момент, на котором Е. Р. Исаева отдельно акцентирует внимание – преобладающее «клиповое мышление» современных молодых людей, с периода раннего детства возвращаемых на гаджетах и к началу вузовского обучения привыкших перерабатывать информацию короткими порциями и по этой причине плохо понимающих фундаментализм излагаемых преподавателями научных знаний, не воспринимающих длительных монологов (а именно в такой форме читаются классические лекции в вузах). Все вышесказанное является причиной затруднений в осуществлении учебной деятельности студентами (не только на младших курсах, но зачастую и позже). Однако Е. Р. Исаева описывает и сильные стороны современных молодых людей, а именно: ярко проявляющийся индивидуализм вкупе с богатым интеллектуальным потенциалом; умение легко и быстро ориентироваться в мировых интернет-ресурсах для поиска необходимой учебной информации. Исходя из этого, автор пытается наметить траекторию изменения классического подхода к проведению лекционных и практических занятий в университете более подходящей, коррелирующей с потребностями современных выпускников школ.

В труде Е. Л. Бережковской [2] проблема нового студенческого поколения формулируется жестко и категорично: неготовность значительной части выпускников школ к обучению в высших учебных заведениях. Таким образом, этот психолого-педагогический аспект, обозначенный в психолого-педагогической литературе, получил официальный статус, как несколько десятилетий назад обозначилась проблема психологической готовности детей к обучению в школе.

Объяснение возросшему количеству абитуриентов с «вузовской неготовностью» Е. Л. Бережковская в унисон со многими школьными учителями и преподавателями вузов видит в специфической процедуре подготовки к ЕГЭ, когда учебная деятельность в основном направляется на механическое зазубривание правильных ответов на экзаменационные вопросы, «натаскивание» учащихся на конкретные типы задач и усвоение готовых алгоритмов действий. То есть в подобных образовательных условиях школьное обучение приобретает однобокий репродуктивный характер; компоненты полноценной учебной деятельности в ее классической трактовке (Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин) не формируются.

Обобщив многолетние наблюдения и опыт работы в высшей школе, результаты бесед с коллегами-преподавателями, автор настоящей статьи выделяет перечень составляющих «вузовской неготовности». Условно их можно разделить на когнитивные, личностные и социальные компоненты.

К когнитивным составляющим прежде всего следует отнести отсутствие базовых навыков полноценной учебной деятельности: неумение работать с научным текстом (особенно с оригинальным авторским, большого объема). Первокурсникам сложно самостоятельно, без адаптации преподавателем, воспринимать новую терминологию, вникать в суть авторской аргументации, выделять главное, обобщать, компрессировать текст, конкретизировать абстрактные научные положения жиз-

ненными иллюстрациями. Второй важный момент – неумение в процессе учебных занятий формировать и формулировать мысль в устной форме, даже при наличии знаний по обсуждаемой теме. Возможно, это связано с неким психологическим барьером – страхом допустить публичную ошибку. Но все же главной причиной, на наш взгляд, является иной формат проведения семинарских и практических занятий, нежели обсуждения выполненных заданий на уроках в школе – большая самостоятельность обучаемых при подготовке, фундаментальность и теоретическая направленность обсуждаемых вопросов и т. п.

Следующая немаловажная проблема, являющаяся показателем изначальной неготовности к вузовскому обучению – неумение студентами воспринимать информацию на слух при формате проведения классических лекций, выделить главное и потом грамотно и понятно законспектировать его. Преподаватели вуза, в отличие от школьных учителей, зачастую излагают материал в свободной форме, не диктуя основных положений, а лишь давая рекомендации обратить внимание и выделить те или иные аспекты информации. Многие студенты начальных этапов обучения, занимаясь в таком затрудненном для себя режиме, либо пытаются записать за преподавателем все, что он говорит, и потому быстро теряют нить изложения, или же просто слушают, надеясь на свою долговременную память, и упускают из поля восприятия большую часть того, что излагает лектор. Использование диктофона для записи устной речи педагога помогает решить проблему, но лишь частично и лишь при условии тщательного последующего конспектирования лекционного материала.

Среди когнитивных показателей неготовности к вузовскому формату обучения следует выделить отсутствие умения самостоятельно анализировать информацию, рассуждать и делать выводы. Очень многие студенты, особенно на первых порах обучения, не готовы критически осмысливать изучаемый материал. Им легче механически запомнить, а потом воспроизвести «как в учебнике», «как преподаватель на лекции рассказывал». Корень зла тут кроется, опять же, в репродуктивном характере школьного обучения, формирующем шаблонное мышление учащихся. Кроме того, зачастую причиной описываемого явления становится боязнь порицания преподавателем «за инакомыслие»; страх получить плохую оценку при несогласии с теми или иными научными теоретическими позициями.

Е. Л. Бережковская [2] делает акцент еще на двух проблемах, более конкретно, прикладного характера: 1) тотальная орфографическая и синтаксическая безграмотность современных студентов, что ярко бросается в глаза при выполнении ими письменных заданий по НИРС; 2) неумение выделить главное при составлении обобщающих схем и таблиц, написании рефератов и курсовых работ. Следует особо подчеркнуть, что указанные проблемы характеризуют не только первокурсников, но и распространяются на студентов средних и старших курсов.

К психосоциальным компонентам неготовности прежде всего следует отнести слабую сформированность навыков коммуникации. Она может проявляться в следующих моментах. Во-первых, неумение студента выстраивать адекватные отношения с преподавателями. Здесь могут быть два противоположных варианта: либо барьер коммуникации, страх лишний раз обратиться к преподавателю за помощью, либо наоборот, нарушение коммуникативной дистанции в системе «преподаватель–студент» [4]. Во-вторых, отсутствие навыков конструктивно обсуждать дискуссионные вопросы во время учебных занятий [2]. Несогласие оппонента (как преподавателя, так и коллеги по студенческой группе) может восприниматься как критика собственной личности, что приводит к нарушению учебной коммуникации.

Говоря о личностных компонентах неготовности к обучению в высшей школе, правомерно отметить не адекватную учебной деятельности мотивационную структуру: преобладание мотивов, направленных не на получение знаний и углубление в получаемую в вузе профессию, а, например, на оценки и «дипломные корочки»; неустойчивое профессиональное самоопределение, слабую ориентированность в той специальности, на которую студент пришел обучаться; отсутствие или слабую выраженность профессиональной мотивации, что возникает по причине осознания отсутствия перспектив дальнейшего трудоустройства. К означенному компоненту следует отнести и те личностные качества студентов, о которых было упомянуто в процессе анализа результатов психодиагностической работы Е. Р. Исаевой [6].

Собственное эмпирическое исследование автор этой работы счел нужным сосредоточить прежде всего вокруг личностного компонента готовности к обучению в вузе, так как выводы по результатам, описанные в статье Е. Р. Исаевой, оказались субъективно интерпретированными, неоднозначно трактуемыми и оттого спорными. В течение двух лет автором была проведена психодиагностическая работа на базе ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», в котором приняли участие 168 студентов первого курса факультета психологии и факультета иностранных языков. Диагностическим инструментарием послужили: опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой; методика для диагностики учебной мотивации студентов А. Реана, В. Якунина в модификации Н. Бадмаевой; методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерс – Р. Даймонд; методика «Шкала ситуативной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина». Результаты психологической диагностики представлены ниже в табличных данных и их интерпретации (табл. 1).

Таблица 1

Результаты диагностики аспектов саморегуляции студентов-первокурсников с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения»

Показатель	Уровень выраженности, %		
	высокий	средний	низкий
Планирование	41	33	26
Моделирование	44	49	7
Программирование	26	59	15
Оценивание результатов	46	51	3
Гибкость	46	33	21
Самостоятельность	30	53	17
Общий уровень саморегуляции	23	64	13

Полученные автором данные по опроснику В. И. Моросановой противоречат данным Е. Р. Исаевой [6], констатирующей снижение у современных первокурсников механизмов саморегуляции. Студенты исследуемой выборки, напротив, в большинстве своем показали сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, в том числе учебной, стремление к самостоятельному целеполаганию, устойчивость и реалистичность выстраиваемых планов на будущее. Высокие и средние баллы по шкале «Программирование» свидетельствуют о сформировавшейся (или же формирующейся) потребности продумывать способы действий для достижения целей, адекватно корректировать программы действий в случае неуспеха или изменения условий деятельности, причем делать это само-

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

стоятельно, без тотального контроля извне. Следует также отметить значительный процент высоких и средних баллов по «Оцениванию результатов»: студенты в большинстве своем критичны к своим действиям, способны адекватно по устойчивым критериям оценить результаты своих действий, отметить случаи расхождения полученных результатов с поставленными ранее целями и в этом ключе корректировать собственную деятельность. В целом лишь незначительная часть выборки показала низкий уровень саморегуляции деятельности (13 % от общего числа испытуемых), что является результатом, внушающим оптимизм.

По результатам методики «Шкала реактивной и личностной тревожности Спилберга-Ханина» был констатирован повышенный уровень и личностной, и ситуативной тревожности (средний балл по выборке 53 и 47 соответственно). В последующих беседах со студентами было выявлено, что наибольшее напряжение и даже страх в учебной деятельности вызывают ситуации проверки знаний, большой объем учебной аудиторной нагрузки и значительное количество домашнего задания, ситуации подготовки к сдаче сессии и сам процесс сдачи экзаменов. Высокие показатели тревожности могут свидетельствовать о том, что на этом этапе полной адаптации к описанным ситуациям не произошло.

Таблица 2

Результаты диагностики аспектов социально-психологической адаптации студентов-первокурсников с помощью методики Роджерса-Даймонд

Показатель	Уровень выраженности, %		
	высокий	средний	низкий
Адаптивность	52	42	6
Дезадаптивность	10	48	42
Принятие себя	64	27	9
Непринятие себя	6	27	67
Принятие других	48	48	4
Непринятие других	19	48	33
Эмоциональный комфорт	42	58	0
Эмоциональный дискомфорт	19	48	33
Внутренний контроль	73	15	12
Внешний контроль	18	61	21
Доминирование	18	67	15
Ведомость	15	64	21
Эскапизм	10	85	5

Студенты в подавляющем большинстве склонны принимать себя такими, какие они есть; им присущи доверие к себе и адекватная позитивная самооценка. При таком благоприятном уровне самопринятия студент будет адекватно воспринимать как успехи, так и неудачи в учебной деятельности, соответственно ситуации выстраивать притязания, осознавая свои сильные и слабые стороны как субъекта учебной деятельности и учитывая их при процессе самоорганизации в учебе и работе (табл. 2).

Следует отметить, что почти три четверти испытуемых выборки (73 %) показали высокие баллы по шкале «внутренний контроль». Таким образом, высокая интернальность первокурсников является показателем их собственной активности в достижении поставленных целей, позволяет более объективно оценивать проблемные

ситуации; самостоятельно, без побуждения извне выбирать в соответствии с требованиями учебных ситуаций подходящие стратегии поведения и способы учебной деятельности, находить пути решения задач без излишнего контроля преподавателей и помощи извне (например, кураторов и родителей). При этом 61 % исследуемых первокурсников имеют средневыраженный уровень ориентации на внешний контроль, что закономерно и не должно рассматриваться как помеха в учебной деятельности: студенты только начинают свой путь по «тернистой дороге» обретения профессии и вполне логично, что они в определенной мере ориентируются на контроль и оценку социального окружения.

Следующий показатель, на котором хотелось бы отдельно остановиться – эскапизм, который у 85 % первокурсников выражен в средней степени. Учитывая повышенный и высокий уровень как ситуативной, так и личностной тревожности, наблюдаемой у большинства испытуемых выборки, было логично получить такой результат. На наш взгляд, в этой ситуации эскапизм может выполнять две функции: адаптивную и релаксационную [1], и выступать как механизм психологической защиты: человек периодически старается «убежать» от реальности, которая вызывает у него тревогу и напряжение.

Важно констатировать уравнивание баллов по шкалам «Принятие/непринятие других». Это может косвенно указывать на стабильность сформированных в группе отношений и удовлетворенность ими большинством участников учебного процесса, благоприятный психологический климат, который позволяет студентам чувствовать себя эмоционально комфортно во время занятий. Оптимальное соотношение показателей получено и по шкале «доминирование–ведомость». У большинства исследуемых нами студентов они находятся на среднем уровне, что свидетельствует о том, что первокурсники не зависимы тотально от чужого мнения, способны к самостоятельному принятию решений, но при необходимости могут последовать в решении за значимым членом группы или взрослым (преподавателем, куратором), если того требует учебная ситуация.

Таким образом, из проанализированных выше показателей логично вытекает вывод о высоком уровне адаптивности у более чем половины испытуемых (52 %); 42 % характеризуется средним уровнем (что тоже благоприятно) и лишь 6 % – низким. Следовательно, студенты в течение первого учебного года смогли приспособиться к новым условиям и требованиям университета, успешно пережили первую сессию и с оптимизмом постепенно подходят ко второй.

Таблица 3

**Результаты методики диагностики учебной мотивации студентов
(А. Реан, В. Якунин, в модификации Н. Бадмаевой)**

Название	Уровень выраженности (в среднем по выборке)
Коммуникативный мотив	4,5
Мотив творческой самореализации	3,9
Профессиональный мотив	4,1
Учебно-познавательный мотив	3,8
Мотив избегания	2,8
Мотив престижа	3,4
Социальный мотив	3,8

Анализируя средние данные по группе, можно выделить несколько закономерностей. Наиболее распространенный мотив учебной деятельности – коммуникатив-

ный, вслед за ним следуют профессиональный мотив, мотив творческой самореализации, учебно-познавательный и социальный мотив. Мотив избегания получил наименьшее распространение. Из этих мотивов более развиты внутренние мотивы, чем внешние, что свидетельствует о достаточно серьезном отношении к учебной деятельности, эта деятельность осознанна и скорее диктуется внутренними потребностями, чем внешними факторами и влияниями. Следовательно, студенты обследуемой группы в основном занимаются учебной деятельностью с целью взаимодействия с другими людьми, также они достаточно осознанно относятся к получению профессии, у них явно выражена потребность в творческой самореализации и получении знаний. Слабая выраженность мотивов избегания свидетельствует о том, что студентов в меньшей мере побуждают учиться негативные факторы и страхи возникновения проблем, но в то же время они хотят выделиться из толпы, получить похвалу, а также учатся в силу обязанности принести в дальнейшем пользу социальному окружению (табл. 3).

Подводя итог проведенному исследованию, важно констатировать позитивный, оптимистичный для преподавателей высшей школы факт: проблема психологической неготовности абитуриентов к процессу обучения (по крайней мере, в личностном плане) далеко не так глобальна, как кажется некоторым представителям педагогической профессии. Негативные представления о «новом поколении студентов», возможно, возникают по причине того, что в какой-то степени сами преподаватели не адаптировались к их особенностям и пока не готовы принимать их такими, какие они есть, со всеми их сильными и слабыми сторонами. ППС следует самому стать более гибким и толерантным в отношении студенческого контингента, классические формы преподавания вариативно и разумно сочетать с новыми интерактивными, не отказываясь категорично в пользу только одной формы. Несформированность навыков коммуникации следует ненавязчиво, деликатно корректировать, направляя студентов в «приемлемое коммуникативное русло», дабы сделать процесс педагогического общения в рамках учебных занятий максимально комфортным для всех участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Белов В. И. Эскапизм: причины, функции и границы [Электронный ресурс] // Инновационная наука. 2017. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eskapizm-prichiny-funktsii-i-granitsy/viewer> (дата обращения: 17.02.2019).
2. Бережковская Е. Л. Проблема психологической неготовности к получению высшего образования у студентов младших курсов: методические рекомендации. М.: Проспект, 2014. 63 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов н/Д.: Феникс, 1997. 480 с.
4. Зорькина О. С. Личностные особенности современного студента с позиций педагога и психолога // Формирование личности будущего на основе психолого-педагогического анализа: сборник статей Международной научно-практической конференции / ред. А. А. Сукиасян. Уфа: Агенство международных исследований, 2018. С. 69–72.
5. Зорькина О. С. Особенности профессиональной идентичности студентов на среднем этапе обучения в педагогическом вузе // Актуальные проблемы социальной психологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / ред. О. А. Белобрыкина, М. И. Кошенова. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. С. 24–28.

6. *Исаева Е. Р.* Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. 2012. № 4 (15). URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 06.02.2020).

7. *Полевая М. В.* Современный преподаватель: взгляд на студентов и методики преподавания в вузе [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2015. № 3 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyyu-prepodavatel-vzglyad-na-studentov-i-metodiki-prepodavaniya-v-vuze> (дата обращения: 05.02.2020).

8. *Слободчиков В. И.* Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 400 с.

9. *Шеффер Д.* Дети и подростки: Психология развития. СПб.: Питер, 2003. 976 с.

10. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.

